

## Mesa-Redonda

### A construção da infância e os modos de ensinar a História

Maria Auxiliadora Schmidt<sup>1</sup>

Universidade Federal do Paraná

O estudo das relações entre concepções de infância e a construção de saberes e práticas pedagógicas do ensino de História, em determinados momentos da sociedade brasileira, é o objetivo deste trabalho. Estas relações serão analisadas no contexto de um tríplice movimento: construção de determinados saberes a partir de certas concepções de infância; a elaboração de um projeto pedagógico centrado na infância, o qual admite a possibilidade e objetivos de se ensinar conteúdos e métodos; a afirmação destes propósitos em propostas de se ensinar a História.

A pesquisa tomou como pressupostos básicos os conceitos de “identidade cognitiva” e de “código disciplinar”. A compreensão de como se deu a construção histórica das relações entre determinadas idéias sobre a infância, a psicologia e a pedagogia é fundamental na recuperação da história das disciplinas pois permite entender a importância que tem certas orientações, paradigmas e problemáticas na conformação dos saberes históricos a serem ensinados, isto é da “identidade cognitiva” da Didática da História. Conhecer a “identidade cognitiva” de uma disciplina é tão importante como a recuperação de seu processo de institucionalização (identidade social) e dos primeiros esforços de sua instituição (identidade histórica).<sup>2</sup> O conceito de “código disciplinar” fornece subsídios

para se recuperar saberes e práticas escolares relacionados ao ensino de História, pois permite compreender que

uma tradição social composta não somente por idéias ou princípios científicos, pedagógicos, políticos etc. relacionados com a matéria de ensino, mas também por um conjunto de práticas profissionais que contribuem para fixar a imagem social da História como disciplina escolar (...) o código disciplinar integra discursos, conteúdos e práticas que interagem e se transformam impelidos pelos usos sociais característicos das instituições escolares em suas diversas fases. (...) O conceito de código disciplinar da História nos ajuda a compreender e reconstruir a memória sobre o ensino da História, porque sua utilização implica, a um tempo, um olhar sinóptico e complexo sobre a realidade sociohistórica de um tempo largo o qual apesar de suas notáveis permanências, apresenta uma configuração multiforme e nem sempre imediatamente visível.<sup>3</sup>

O surgimento da idéia de infância, bem como as propostas de escolarização podem ser consideradas fenômenos simultâneos, constitutivos do denominado "processo civilizador burguês".<sup>4</sup> O aumento da produção de obras pedagógicas, notadamente a partir do século XVII, é elucidativo da crença no papel da educação na formação das crianças, nomeadamente em função dos ditames da burguesia, como atestam obras com diferentes pontos de vista em relação à natureza da criança e de sua educação: o cristão tradicional, o ambientalista e o utópico.<sup>5</sup>

O primeiro e mais comum foi o ponto de vista cristão tradicional, fortemente reforçado pela teologia calvinista, segundo o qual a criança nasce com o pecado original. A única esperança de salvá-la seria por meio de uma repressão rude e de sua subordinação, bem como de seu futuro, a uma autoridade como a dos seus pais, professores, ao Estado ou à Igreja. Uma das obras pedagógicas mais representativas desta corrente é a *Didactica Magna*, de João Amós Comenio. Ele vê a criança como algo a ser modelado e preenchido. Apesar de não propor diretamente como ensinar a história, sugere regras gerais para um profícuo método de ensino em todas as ciências, como a ênfase na aprendizagem pelos sentidos, pois

A verdade e a certeza da ciência também não dependem senão do testemunho dos sentidos.(...) Com efeito, se, ainda que uma só vez,

saboreei o açúcar, se alguma vez vi um camelo, se alguma vez ouvi cantar um rouxinol, se alguma vez estive em Roma e a visitei (com a necessária atenção, bem entendido), estas coisas aderem fixadamente à memória e não podem desprender-se. Daqui se vê que, com imagens, facilmente se pode imprimir na mente das crianças a história sagrada e outras histórias.(...). Se por ventura não é possível ter as coisas à mão, podem utilizar-se os representantes delas, isto é, modelos ou desenhos feitos especialmente para o ensino.<sup>6</sup>

O segundo ponto de vista é ambientalista, segundo o qual a criança nasce com uma propensão nem boa, nem má, mas é uma “tabula rasa”<sup>7</sup>, maleável e aberta para ser moldada pela experiência. Foi John Locke quem, a partir de 1693, tornou popular esta perspectiva da “página em branco”.<sup>8</sup> Na concepção de Locke, em que a idéia pessimista da infância como portadora do pecado original e do demônio foi substituída pela concepção da “tabula rasa” ou da “folha em branco”, encontra-se a perspectiva da manifestação da razão burguesa quanto à formação de costumes éticos pela via da educação. Ao elaborar uma proposta para a educação do gentleman como ideal pedagógico, ele construiu e difundiu uma concepção de infância profana, racional, mas também provida de instintos, brincalhona, a qual deve ser educada, não no sentido da acumulação do saber, mas da aquisição de bons costumes e de um pensamento virtuoso, através do jogo e do trabalho. Este autor pode ser considerado o fundador da idéia da infância instrumental ou funcional, ao preconizar o discurso psicológico e o tratamento pedagógico racional da infância. Para ele, um dos quesitos mais importantes para se educar e ensinar as crianças, sem precisar de castigos, é tomá-la e às suas inclinações, curiosidades e desejos como pontos de partida. Isto significa que a criança tem necessidade de atividades e isto lhe é peculiar e espontâneo. Este princípio seria assimilado por vários educadores dos séculos XIX e XX.

Outros elementos constitutivos da natureza da criança, para Locke, são a liberdade natural e a inclinação para maltratar todos os pobres seres que estão em seu poder, como os animais. Por isso devem ser vigiadas e educadas no sentido contrário. A tendência que a criança possui para a destruição e para fazer sofrer é um hábito proveniente da sociedade e das pessoas que a rodeiam.

Neste sentido, o ensino de História pode ser considerado um exemplo de estímulo à crueldade infantil, feito pela sociedade. Trata-se de um ensino que consiste, nas narrações de batalhas e matanças – *“a honra e a glória que se concede aos conquistadores (que são em sua maioria os grandes carniceiros da humanidade), acabam de extraviar o espírito dos jovens e chegam a*

*considerar a arte de matar como ocupação louvável da humanidade e a mais heróica das virtudes*<sup>9</sup>. Para combater a tendência inata da criança à crueldade, o ensino de História deveria estimular e desenvolver a bondade e compaixão nas crianças, desenvolver a cortesia na linguagem e na conduta em relação aos inferiores.

O terceiro ponto de vista com relação à natureza da criança e a sua educação foi o utópico. A criança nascia boa e se corrompia somente por sua experiência na sociedade. Esta idéia foi proposta pelos humanistas da Renascença, mas desapareceu com a difusão da doutrina calvinista do pecado original. Foi ignorada até a difusão das idéias de Jean-Jacques Rousseau, na metade do século XVIII.<sup>10</sup> A obra de Rousseau tem sido considerada o momento de consolidação dos princípios norteadores da chamada "concepção funcional da infância".<sup>11</sup> Na sua obra *Emílio*, Rousseau é contra a indiferença que o século XVIII ainda dedicava à infância. Numa época em que a infância ou era negada ou era vista como um mal (idade do pecado), ele afirmou: "*ela, (a criança) não deve ser nem animal nem homem e sim criança mesmo*".<sup>12</sup> Com ele e a partir dele, passa a se considerar cada fase da vida da criança com possibilidades diferentes de educação. Além disso, segundo Cerizara, ele

"defende a função da infância: ela existe para que a criança possa se educar e não deve ser encarada com desdém: trata-se de um período necessário à formação do homem. A criança não é um adulto inacabado, nem uma folha em branco. Ela possui valor nela mesma. Rousseau cria o conceito de infância e torna-se pensador revolucionário".<sup>13</sup>

Tendo a experiência como ponto de partida para o aprendizado Rousseau acreditava que este começa pelos sentidos e é por meio deles que a criança elabora as suas representações dos objetos. As sensações constituem o material para seu conhecimento. Para aprender, ela precisa usar os sentidos e o movimento. Como é influenciada pelas sensações, a criança tem predisposição para o arrebatamento, o despeito e a raiva e quanto mais encontra pessoas que a irritam, mais colérica e "emburrada" se torna. Assim, é preciso saber dosar a sua educação, despertando-lhe a bondade, ensinando-a a diferenciar o bem do mal. É nesta direção que Rousseau elabora sua reflexão em torno do ensino de História. Para ele o ensino de História precisa ter certos cuidados

Ouçõ dizer que convém ocupar as crianças em estudos em que só precise de olhos: poderia ser, se houvesse algum estudo em que só

de olhos se precisasse; mas não conheço nenhum. Em virtude de um erro ainda mais ridículo, fazem com que estudem história: imaginam que a história está a seu alcance porque é, apenas, uma coletânea de fatos. Mas que se entende por essa palavra fatos? Imagina-se que a relação que determina os fatos históricos seja tão fácil de aprender, que as idéias deles se formem sem dificuldades no espírito das crianças? Acredita-se que o verdadeiro conhecimento dos acontecimentos seja separável do de sua causa, de seus efeitos, e que o histórico se prenda tão pouco ao moral que se possa conhecer um sem o outro? Se não vedes nas ações dos homens senão movimentos exteriores e puramente físicos, que é que aprendeis na história? Absolutamente nada; e tal estudo desprovido de interesse não vos dá mais prazer que instrução. Se quereis apreciar tais ações segundo suas relações morais, tentai fazer com que vossos alunos entendam essas relações e vereis então se a história é da idade deles.<sup>14</sup>

A partir do século XIX, as novas idéias acerca da infância tornaram-se fonte principal e privilegiado de experiências e práticas escolares, cujo objetivo era investir na infância como base e preparação do futuro cidadão da nação. Baseando-se nas idéias de Locke e Rousseau, considerados os “pais da infância” e precursores de uma renovação pedagógica, educadores da Europa, Estados Unidos e América Latina, inclusive do Brasil (particularmente a partir do início do século XX) desenvolveram experiências pedagógicas. Este conjunto de experiências inovadoras para a época, foi caracterizado como Pedagogia Moderna ou Pedagogia da Escola Nova. Segundo Bernstein, entre outras formulações desta pedagogia, está que a criança é o centro do trabalho pedagógico, a partir de dois aspectos principais:

O primeiro surge de uma inferência que o professor faz do estágio de desenvolvimento da criança a partir do seu comportamento atual. Tal inferência é então referida a um conceito de prontidão. O segundo aspecto diz respeito ao comportamento externo e é conceitualizado pelo professor como atividade. A criança deve estar ocupada, fazendo coisas. Estes aspectos da criança: o interno (prontidão) e o externo (atividade), podem ser transformados em um conceito de “pronta para fazer”.<sup>15</sup>

O princípio da atividade como inerente à criança e o respeito às fases do seu desenvolvimento, já encontradas no pensamento de Locke e Rousseau, passam a ser os elementos fundamentais para a organização dos saberes a serem ensinados nas escolas. Esta relação entre a idéia de infância e a organização da escola e das práticas escolares foi se aperfeiçoando, à medida que se consolidavam as experiências dos chamados pensadores escolanovistas. A partir de meados do século XIX, expandiram-se as experiências pedagógicas inovadoras, como na França, a École des Roches, de Demolins; na Bélgica, a École Pour la Vie, de Décroly; na Suíça, a Escola Serena, de Ferrière; na Itália, a Casa del Bambino, de Maria Montessori; na Rússia, as experiências desenvolvidas por Leon Tolstói em sua escola de Iasnaia Poliana e retomadas por Krupskaya, esposa de Lênin, após a Revolução de 1917. Em 1890 foi fundado, em Genebra, Suíça, o Bureau International des Écoles Nouvelles.

Em 1919, logo após a Primeira Guerra Mundial, Adolphe Ferrière, presidente deste Bureau International, sistematizou os princípios que deveriam ser seguidos por aqueles que aderissem ao movimento e à Liga Internacional de Educação Nova, inclusive os objetivos e a metodologia do ensino da História

El objeto de la enseñanza de la Historia – historia política, literaria, económica, estética, religiosa – consiste en hacer comprender al niño el encadenamiento de los hechos, enseñarle la estrecha relación existente entre los fenómenos naturales y los sociales. Respecto a esto la historia será ante todo una ciencia; su estudio ha de contribuir a formar el espíritu científico. (...) He dicho que la juventud se interesa, ante todo, por que se les hable de lo que se relaciona con la juventud misma. Los hechos y los actos de los grandes hombres durante los primeros años de su vida, o sea cuando a su vez se hallaban en la infancia, es lo que interesa a los niños más que nada. Enseñárselos es iniciar su interés por esos héroes, es hacérselos amar, hasta siendo adultos; es hacerles nacer el deseo de conocer el medio en el cual vivieron y lucharon, evocando de este modo toda una época. Tal es el método de las biografías históricas. Este me parece a la vez el más interesante y el más fructífero.<sup>16</sup>

Na esteira deste movimento, no qual havia a preocupação fundamental de se transformar a criança em um cidadão consciente e democrático, estão também as experiências desenvolvidas por John Dewey (1859-1952), nos Estados Unidos. A obra de Dewey agrega um conjunto de idéias que

influenciaram educadores do mundo inteiro, inclusive no Brasil, onde suas obras foram amplamente divulgadas desde o início do século XX. Para ele, a sala de aula pode ser considerada uma sociedade em miniatura, a individualidade da criança é construída através da interação com o outro e os Estudos Sociais devem ser considerados como o centro do currículo. Segundo Claparede<sup>17</sup> o que caracteriza a pedagogia de Dewey é o fato dela ser genética, funcional e social. O que torna esta pedagogia genética é ter uma preocupação com o conhecimento que visa desenvolver a criança e não apenas enchê-la de informações ou conhecimentos inúteis. O significado de desenvolvimento é o mesmo proposto por Rousseau e que depois foi abandonado pela psicologia e reduzido a fenômenos da vida mental. A originalidade de Dewey foi mostrar ou saber como deveria ser a atitude do educador ao olhar os desejos e interesses da criança, seguindo a sua natureza.

A pedagogia de Dewey é funcional, como afirma Claparede, pois propõe-se a desenvolver os processos mentais, levando em consideração o seu significado biológico, seu papel vital, sua utilidade para a ação presente e futura. Na perspectiva da educação funcional, não se deve separar as atividades das crianças de suas necessidades, como já afirmava Rousseau. Ordenar, dispor os ensinamentos de maneira tal que os conteúdos apresentados venham a se articular, se ligar a este quadro de necessidades, de desejos e interesses, os quais constituem a alma da criança, é o objetivo do educador. Para Claparede, a contribuição de Dewey foi nos mostrar como isto ocorre em diferentes programas de estudo. Não se trata de apresentar as diferentes disciplinas de maneira pedante, como um fim em si mesmas, no sentido de que é preciso saber porque é preciso saber, mas, ao contrário, trata-se de as ver como instrumentos de vida. Assim, a História é um instrumento de análise das forças sociais com as quais o homem tem que conviver.

É uma pedagogia social porque, segundo Dewey, se o indivíduo é um membro da sociedade, convém prepará-lo para ter uma função útil na sociedade em que ele vive, no grande organismo ao qual ele pertence. A melhor forma de fazer isto é colocar a criança, através de sua própria experiência, em contato com o meio social. A escola é o melhor lugar para que isto aconteça, e o ensino de História tem um papel fundamental neste processo, desde que ela deixe de ser um mero estudo do passado. Assim, no ensino de História, "*o passado é o passado e é preciso deixarmos os mortos enterrarem os seus mortos. O presente e o futuro nos chamam com muita insistência para que ousemos nos permitir imergir as crianças em um oceano de fatos desaparecidos para sempre*".<sup>18</sup> O ensino da História encontra seu significado na medida em que ele estuda a vida social, onde o presente e o passado se entrelaçam. É o conhecimento histórico

que introduz a criança no domínio da vida, revela os motivos que a unem aos outros seres humanos, explica o que é desejável e o que é nocivo e revela os modos de organização da sociedade atual.

Os objetivos do ensino de História, para Dewey, são, também, fazer a criança entender o valor da vida social e levá-la a imaginar as forças que guiam e favorecem a cooperação efetiva entre os homens. Assim, é essencial apresentá-lhe a História como um movimento, de uma maneira dinâmica e este conhecimento nunca deve aparecer como uma acumulação de resultados ou efeitos, como uma estatísticas dos fenômenos do passado, mas como uma força, algo ativo, pois *“Estudar história não é acumular informações, mas traçar uma pintura viva da maneira de agir dos homens, dos seus sucessos e dos seus insucessos”*.<sup>19</sup> Ao se interessarem pela maneira como vivem os homens, pelas ferramentas que utilizam, pelas suas invenções, pelas transformações que realizam, as crianças podem imitar na sua própria vida os procedimentos e os modos de fazer que observaram em outros povos. Deste modo, ao adquirirem uma concepção mais clara e mais viva do ambiente em que vivem os povos que estudaram, a criança pode compreender melhor a sua própria vida. O significado e os objetivos do ensino de História definem, segundo Dewey, os métodos de ensino a serem adotados. O autor sugere, por exemplo, o método biográfico, pois, em sua opinião, os fatos interessam mais à criança quando eles se apresentam através da ação de um herói. No entanto, as biografias não devem ser ensinadas apenas como uma coleção de historietas, mas de modo a fornecer às crianças um meio de melhor compreender a vida coletiva. Na medida em que um dos objetivos do ensino de História é compreender como o homem depende das circunstâncias sociais, torna-se importante impor uma ordem cronológica a este ensino. Ele insiste na necessidade de se entender o desenvolvimento da civilização na sua marcha através dos séculos, começando pelo vale do Eufrates e do Nilo, passando pela Grécia e depois por Roma etc..., apoiando-se também na idéia de que o presente depende do passado e de que cada fase está relacionada à fase anterior. Aqui, diz Dewey, aparece o conflito entre a interpretação lógica e psicológica da história. Se o objetivo da História é fornecer uma apreciação justa da natureza e do desenvolvimento da vida social, o que interessa na história da Babilônia e do Egito não é somente sua contextualização no tempo, mas sua contextualização nos interesses presentes e nos fins atuais da vida social.

Para o desenvolvimento de um programa escolar do ensino de História Dewey propõe três fases ou planos. De início, para crianças de seis anos, uma história generalizante e simplificada, mais centrada na perspectiva da história local e cronológica e capaz de dar à criança uma noção das atividades sociais e

fazer com que ela se interesse pela história das ocupações típicas de sua gente, do seu país e de sua localidade. Para as crianças de sete anos, o autor sugere a iniciação à história da evolução das invenções e de suas conseqüências na vida social; para as de oito anos, pode-se iniciar um estudo dos grandes movimentos migratórios, das explorações, das descobertas que abriram o mundo inteiro à atividade do homem. Gradativamente, a criança vai adquirindo a capacidade de entender a história de sua vila, sua cidade, seu país, do seu continente e dos outros continentes. O estudo da história das civilizações deve privilegiar a história econômica, segundo Dewey,

A história econômica é mais humana, mais democrática e, por isso, de influxo mais liberal do que a história política. Ela não se preocupa com a ascensão e a queda de principados e poderes, mas com o desenvolvimento da verdadeira liberdade, por meio do domínio da natureza effectuado pelo homem commum, que é para quem existem os poderes e os principados.<sup>20</sup>

A grande divulgação da obra de Dewey no Brasil ocorreu com a organização por Lourenço Filho da Biblioteca Pedagógica Brasileira, particularmente a série Actualidades Pedagógicas. Em seu livro "Democracia e Educação", publicado nesta coleção, em 1936, Dewey reserva um capítulo – "A significação da Geografia e da História" – para discutir o significado, os objetivos e o método do ensino de História e onde reafirma o princípio de que "o verdadeiro ponto de partida da História é sempre alguma situação actual com seus problemas."<sup>21</sup>

As propostas sobre como ensinar a História, pautadas na perspectiva da nova concepção de infância, foram também divulgadas no Brasil, através das obras de Didática Geral, as quais reservavam um capítulo para o ensino específico de cada conteúdo. Em 1932, esta mesma coleção já havia publicado a obra "Didática da Escola Nova", da autoria de A.M. Aguayo, na qual o autor destina um capítulo para o ensino de História, incorporando as idéias de Dewey e de J. Serrano, autor brasileiro, cujas obras sobre metodologia do ensino de História foram amplamente divulgadas no Brasil. Os manuais de Aguayo e de Serrano estão presentes nas indicações bibliográficas dos documentos de reformas curriculares após a Lei Francisco Campos de 1931 e foram usadas nas escolas normais do período. É importante destacar, nas instruções metodológicas de Aguayo<sup>22</sup>, a sistematização que o autor faz do método de ensino de História, sugerindo a organização e ordenação dos conteúdos: 1. O método de agrupamento

– organização dos conteúdos partindo da família, comunidade, Estado, aspectos religiosos, arte e ciência. Na família, comunidade e Estado propõe-se o estudo das personalidades eminentes. 2. O método das efemérides – ensinar os fatos históricos nas datas importantes as quais são celebradas durante o ano, de acordo com o calendário. 3. O método dos círculos concêntricos – dividir o conteúdo em vários ciclos, do menos para o mais profundo. 4. O método dos graus históricos da civilização – organização dos conteúdos segundo o grau de desenvolvimento das civilizações. 5. O método regressivo – começa o estudo pela época atual e retrocede, período por período. Seu oposto é o método progressivo.

Para além dos métodos, Aguayo justifica a existência de uma base psicológica para o ensino da História, tendo a criança como centro da aprendizagem – *“Na escola primária o ensino da história deve organizar-se sobre firme base psicológica, o que significa que o estudo dessa disciplina deverá adaptar-se ao interesse e à compreensão da criança”*.<sup>23</sup>

Outro autor também divulgado através da série Biblioteca Pedagógica Brasileira foi Roger Cousinet (1881-1973), educador francês, adepto da pedagogia nova. Entre outras indicações metodológicas Cousinet propõe um trabalho intenso com documentos históricos no ensino de História

O valor da aprendizagem histórica não reside, absolutamente, na posse, no sentido escolar aprendizagem, de conhecimentos que poderão, com efeito, ser inutilizáveis, e inutilizados. Reside no trabalho, feito pelo aluno, para examinar, comparar, classificar, reunir certo número de documentos postos à sua disposição, ou por ele encontrados, a fim de chegar a construir e não, de modo algum, a adquirir o saber histórico representado pelas transformações sucessivas de uma cidade ao longo da história. E quando o escolar houver assim construído, com o auxílio do material que são os documentos, e dos instrumentos de trabalho que são a observação, a comparação, a classificação, um saber de dada natureza, certamente poderá não utilizar imediatamente esse saber, e até não o utilizar jamais, mas guardará o benefício do trabalho operatório que houver efetuado para construir esse saber, que não mais devemos chamar de saber bruto, mas ao qual poderíamos dar o nome de saber operado.(...) O aluno tornar-se-á um aprendiz, isto é, alguém que conhece o objeto que pretende atingir, que sabe, pois, o que quer saber, que sabe o que sabe e o

que não sabe, que chega, pois, a um conhecimento cada vez mais claro, sem esperar nenhum juízo magistral, do que possui e do que lhe falta, que utiliza cada vez melhor os documentos a ele fornecidos, ou por ele descobertos, verificando que uns são utilizáveis, outros não, ou o são insuficientemente, para seu objetivo, que aprende como, com precisão, buscar, informar-se, inquirir, que aprende a aprender.<sup>24</sup>

As propostas para o ensino de História, as quais têm como referência a concepção de infância instituída no e pelo discurso da pedagogia nova, além de serem divulgadas no Brasil através dos manuais de didática destinados à formação de professores, encontram sua forma mais sistematizada na obra do historiador e educador brasileiro Jonathas Serrano (1855-1944).<sup>25</sup>

A interação de Serrano com autores expressivos da produção educacional da época, pode ser apreendida de maneira enfática, através do seu diálogo com a obra de John Dewey. É neste autor que ele irá buscar os referenciais básicos para a sua concepção do papel e do significado do ensino de História, bem como a sua proposta metodológica. Assim como Dewey, Serrano entende que o ensino de História deve ter como referência primordial a experiência da criança, o estímulo à sua inerente curiosidade e o desenvolvimento de significações a partir das suas necessidades reais, tendo como ponto de partida a relação presente/passado. Ele também defende que o ensino de História deve evitar qualquer tipo de memorização e apresentação de fatos que não tenham interesse para o aluno. Serrano professa seu entusiasmo com um ensino centrado na criança e baseado nos novos métodos, cuja referência é o princípio da aprendizagem ativa

O que a criança pôde e deve aprender são os aspectos pittorescos e sugestivos do passado, os grandes feitos, as empresas gloriosas e heróicas. Diga-se-lhe em phrase clara e simples como eram aquellas sociedades, quaes os seus usos, a vida publica e domestica, o que já conheciam de mais importante nas industrias, nas artes, nas sciencias, comparando sempre com o que hoje temos. Datas, só as principaes, - que são poucas e virão naturalmente para melhor situar um facto capital e, ao redor d'elle, muitíssimos outros secundários. Entao a creança apreciará essa data como um ponto de referencia; ficar-lhe-á facilmente gravada na memória; aprenderá a história como uma história, ou antes uma colleção de historias, de contos animados e interessantes. Ao contrario, aquelles

a quem se multiplicaram nomes e datas apenas, sem outro proveito que o de lhes empanturrar indigestamente os cérebros juvenis, quasi sempre ganham aversão à disciplina que reputam fastidiosa e é, na realidade, tão sedutora.<sup>26</sup>

O diálogo de Serrano com as inovações pedagógica é apresentado de maneira explícita nas suas obras metodológicas destinados ao uso pelos professores – “Methodologia da Historia na aula primária” (1917) e “Como se ensina a História” (1935), bem como em seus vários manuais didáticos destinados aos alunos. À moda dos mestres da pedagogia nova, Serrano valoriza um trabalho cuidadoso com as datas, a causalidade histórica, e, acima de tudo, um ensino que privilegie os dados dos sentidos em detrimento da simples memorização. Para isto, sugere o trabalho com todos os tipos de recursos de visualização: mapas, gráficos, gravuras, retratos, quadros históricos, desenhos, recortes de revistas e jornais, visitas a museus, pinacotecas, arquivos, bibliotecas e excursões a lugares históricos, pois, em sua opinião “Se há disciplina que deve ser ligada intimamente à vida humana é sem dúvida a História. Ensiná-la aridamente, sem integrá-la no conjunto vital dos nossos interesses é um peccado pedagógico”.<sup>27</sup>

Apoiando-se na concepção funcional de infância de Claparede, ele defende uma nova concepção de escola e de educação e uma transformação na formação dos mestres, em todos os graus de ensino, a qual deve antes de tudo ser psicológica. Acima de tudo, para Serrano, os professores de História devem “desenvolver a iniciativa pessoal de seus alumnos. Teremos em breve, no Brasil, um núcleo respeitável de verdadeiros sabedores da mais bella, da mais complexa e da mais difficil das sciencias que se occupan do Homem.”<sup>28</sup>

A relação entre as novas concepções de infância e propostas de ensino de História pode ser observada também nas instruções metodológicas da Lei de 30 de junho de 1931, decreto 19.890, do Ministério da Educação e Saúde Pública, sobre a reforma do ensino secundário, a chamada Lei Francisco Campos. Segundo Hollanda<sup>29</sup>, a presença de Instruções Metodológicas foi a grande novidade da reforma Francisco Campos. Pode-se afirmar que, na História, as instruções metodológicas incorporaram as novas perspectivas pedagógicas, tanto no que se refere aos objetivos do ensino como aos métodos a serem adotados.

As novas idéias estão claramente indicadas no texto da lei, particularmente no que se refere ao tratamento metodológico dos conteúdos. As orientações metodológicas propõem o uso da história biográfica, ligada à vida dos grandes homens, o estímulo à observação, a extensão do trabalho escolar para além das aulas, como a realização de visitas a museus, apreciação de monumentos e, ainda, conforme afirma o texto da lei, “*Merece especial*

*cuidado no ensino de História a iconografia, atendendo-se à curiosidade natural dos alunos pelas imagens. Além das gravuras impressas nos manuaes, cumpre sejam também empregadas as projeções*".<sup>10</sup> Ademais, a lei incorpora a valorização da história econômica e da intervenção ativa do aluno na realidade.

Pode-se afirmar que a idéia de infância construída no e pelo discurso da pedagogia da Escola Nova, a quem Claparede denominou de "Infância Funcional", e cujos textos fundadores estão nas obras de Rousseau e Locke, constituiu um elemento de referência para a construção das primeiras propostas para o ensino de História no Brasil. Esta infância, indicada na proposta de Dewey, anunciada por Serrano e formalizada na e pela Lei Francisco Campos, pode ser considerada como um dos elementos constitutivos da "identidade cognitiva" do ensino de História.

Ao mesmo tempo esta criança, que tem uma natureza peculiar, isto é, que é pela sua própria natureza, ativa, curiosa, espontânea e cuja inteligência é considerada em seu dinamismo e desenvolvimento, ou seja, a criança genética; esta criança que tem a função de atuar e agir no meio em que vive; esta criança que, como ser social, é membro de uma comunidade e nela precisa exercer uma função útil, será o sujeito a partir do qual serão instituídas práticas e saberes, os quais podem ser considerados como os principais encadeadores do "código disciplinar" do Ensino de História.

Conhecer a concepção de infância a qual está subjacente às propostas que os educadores construíram para o ensino de História é, portanto, um dos estudos fundamentais e importantes para se apreender o próprio de construção do ensino de História em nosso país e para se compreender que, o caminho de renovação deste ensino passa, também, pela renovação da forma pela qual se olha a nossa criança.

## Notas

1 Profa. do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná; profa. de Metodologia e Prática de Ensino de História da UFPR.

2 WARDE, M. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, M.C. (org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Ed., 1997, p.289-312.

3 CUESTA, Raimundo Fernandez. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la História*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997, p. 20-21.

4 ELIAS, Norbert. *O processo civilizador. Uma história dos costumes*. Vol.1. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

5 SCHMIDT, M. Auxiliadora. *Infância: Sol do mundo. A 1ª Conferência Nacional de Educação e a construção da infância brasileira. (Curitiba, 1927)*. Paraná: 1997. Tese de doutoramento apresentada ao Departamento de História da UFPR.

6 COMÊNIO, João Amós. *Didática Magna*. 2aed. Lisboa: Fund.Calouste Gulbekian, p.307-309.

- 7 Tabula Rasa ou Tábua Rasa significa inexistência de quaisquer impressões anteriores à experiência. Na tábua de cera, plana e lisa, nada ainda se havia escrito: era uma tabula rasa. A expressão tem origem em Aristóteles. Em S. Tomás de Aquino: "A alma humana não tem em si as espécies inteligíveis como um dado natural(...) mas possui em potência, tal como uma tábua rasa na qual nada foi escrito. Em Locke: "Suponhamos que o espírito seja, como dizemos, um papel em branco, sem nada escrito, sem nenhuma idéia..." Tábua rasa, papel branco, é bem o sentido da expressão. In: CLAPAREDE, E. *A educação funcional*. São Paulo: Ed. Nacional, 1940, pp.8-9.
- 8 LOCKE, John. *Pensamentos sobre la educación*. Madrid: Akal, 1986.
- 9 LOCKE, J. *Op. cit.* p. 166
- 10 STONE, Lawrence. *Familia, sexo y matrimonio em Inglaterra: 1500/1800*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1989.
- 11 CLAPAREDE, Ed. *A educação funcional*. São Paulo: Ed. Nacional, 1940.
- 12 ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio ou Da educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992, p.5-6
- 13 CERIZARA, Beatriz. *Rousseau: a educação da infância*. São Paulo: Scipione, 1990, p.9
- 14 ROUSSEAU, J.J. *Op.cit.* p. 101
- 15 BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia: visível e invisível. In: *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*. São Paulo, n.49, p. 26-42, maio 1984.
- 16 FERRIÈRE, A. *Problemas de educación nueva*. Madrid: F. Beltrán, 1930, p. 126-127
- 17 CLAPAREDE, E. La pedagogie de M. John Dewey. In: Introduction. *Apud*. DEWEY, J. *L'écologie et l'enfant*. Paris : Delachaux & Niestlé, 1913, p.5-36.
- 18 DEWEY, J. *L'École et l'enfant*. Paris : Delachaux & Niéstle, 1913, p.119
- 19 DEWEY, J. *Idem.* p. 120.
- 20 DEWEY, J. *Idem.*, p. 128.
- 21 DEWEY, J. *Democracia e Educação. Breve tratado de Philosophia de Educação*. São Paulo: Cia.Ed.Nacional, 1936, p. 270.
- 22 AGUAYO, A. M. *Didática da Escola Nova*. São Paulo. Cia.Ed. Nacional, 1944.
- 23 AGUAYO, A. M. *Idem.* p. 247.
- 24 COUSINET, Roger. *A formação do educador e a pedagogia da aprendizagem*. São Paulo: Cia Ed. Nacional/Ed.Universidade de São Paulo, 1974, p.153-154
- 25 Ver SCHMIDT, M. Auxiliadora. *O método é a maravilha da escola e a delícia do professor. Os manuais didáticos e a construção da prática de ensino de História*. Texto apresentado no XXII Ische. Alcalá de Henares (ES), 2000.
- 26 SERRANO, J. *Metodologia da História na aula primária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1917, p.35
- 27 SERRANO, J. *Como se ensina a História*. São Paulo: Melhoramentos, 1935, p.13
- 28 SERRANO, J. *Idem.* p. 108.
- 29 HOLLANDA, Guy de. *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro. 1931-1956*. Brasil: Ministério da Educação e Cultura/ INEP, 1957.
- 30 BRASIL. *Ministério da Educação e da Saúde Pública*. Decreto n.19.980, 18/04/1931.